

## **BAB 2**

### **TINJAUAN KAJIAN**

#### **2.0 Pendahuluan**

Bab ini akan menyetengahkan hasil-hasil kajian atau pendapat sarjana barat dan tempatan mengenai pendidikan inklusif. Di samping itu juga akan dikemukakan pandangan- pandangan murid-murid yang terlibat secara langsung dengan pendidikan inklusif. Pandangan murid tersebut diperolehi melalui kajian-kajian yang dijalankan oleh para sarjana barat.

#### **2.1 Pendidikan Khas dan Murid-murid Bermasalah Pembelajaran**

Pendidikan Khas merupakan elemen baru dalam sistem pendidikan di Malaysia. Namun begitu usaha-usaha yang dijalankan menuju ke arah pendidikan khas telah lama dilaksanakan. Menurut Noraini ( 1980 ), usaha-usaha yang menjurus kepada pendidikan khas telah dijalankan sejak tahun 1962. Pada masa itu hanya murid-murid berkeperluan khas ( buta dan pekak ) telah diberi perhatian oleh Kementerian Pendidikan kerana selain daripada buta dan pekak, golongan ini diberi perhatian oleh Kementerian Perpaduan Negara dan Pembangunan Masyarakat.

Oleh itu Kementerian Pendidikan telah mengambil beberapa langkah untuk menyetengahkan program pendidikan khas kepada masyarakat. Sebagai langkah permulaan, Kementerian Pendidikan telah memberi definisi kepada

Pendidikan Khas. Kirk ( 1972 dalam Kementerian Pendidikan Malaysia 1989 ) merujuk Pendidikan Khas sebagai tempat untuk mendidik anak-anak yang menyimpang dari kanak-kanak biasa dari segi ( i ) ciri-ciri mentalnya ( ii ) kebolehan deria ( iii ) ciri-ciri fizikal dan urat saraf ( iv ) tingkah laku sosial dan emosi ( v ) keupayaan berekomunikasi ( vi ) kecacatan pelbagai yang menyebabkan ia memerlukan perkhidmatan khas bagi membolehkan ia berkembang ke peringkat kemampuan maksimanya.

Gearheart ( 1972 dalam Kementerian Pendidikan Malaysia 1989 ), mereka yang mana keperluan pendidikannya adalah begitu berbeda dengan kanak-kanak biasa sehinggakan tidak mungkin mereka dapat dididik dengan berkesan tanpa mengadakan atau menyediakan program-program perkhidmatan, pelbagai kemudahan dan bahan-bahan yang khusus untuk mereka.

Seorang sarjana tempatan, Chua ( 1982 ) mengatakan Pendidikan Khas adalah merujuk kepada pendidikan bagi kanak-kanak luar biasa, iaitu “kanak-kanak yang dari segi intelek, fizikal, sosial atau emosi, tidak mencapai pertumbuhan dan penyuburan biasa, hinggakan mereka tidak mendapat faedah sepenuhnya daripada rancangan pendidikan biasa”. Kanak-kanak luar biasa adalah seperti kanak-kanak yang cacat penglihatan, cacat pendengaran, terencat akal, cacat fizikal dan termasuk kanak-kanak yang pintar dan cerdas.

Berdasarkan ketiga-tiga definisi pendidikan khas di atas, pendidikan khas adalah salah satu saluran pendidikan bagi kanak-kanak yang menghadapi masalah yang memungkinkan mereka tidak belajar jika perkhidmatan ini tidak

disediakan untuk mereka. Kanak-kanak tersebut memerlukan perhatian yang lebih daripada kanak-kanak biasa yang 'normal' .

Oleh itu pihak sekolah dikehendaki menyediakan khidmat pendidikan yang dipercayai dapat memenuhi kehendak dan permintaan pelbagai golongan murid termasuk mereka yang berkeperluan khas di sekolah (Smith et. al. , 1995 dalam Mohd Siraj 1996 ). Menurut Mohd Siraj ( 1996 ), dalam konteks pendidikan di Malaysia, murid-murid berkeperluan khas di sekolah berkeperluan khas di sekolah terdiri daripada mereka yang mengalami keadaan :

1. Kerencatan mental
2. Tidak mempunyai kemampuan belajar
3. Gangguan emosi yang serius
4. Bermasalah penglihatan
5. Bermasalah pendengaran
6. Bermasalah kesihatan
7. Cacat anggota
8. Kerosakan otak
9. Autisma
10. Pintar-cerdas
11. Berisiko tinggi

Menurut Kementerian Pendidikan Malaysia ( 1991 ), murid-murid yang dikenalpasti menghadapi masalah pembelajaran adalah bergantung kepada tahap kebolehan dalam menguasai kemahiran-kemahiran berikut :

1. Kebolehan kognitif ( cognitive ability )
2. Berbahasa dan pertuturan ( language and speech / oral abilities )
3. Menguasai kemahiran membaca ( mastery of reading skills )
4. Menguasai kemahiran matematik ( mastery of mathematical skills )
5. Tingkah laku sosial ( sosial behaviour )
6. Kemahiran perkembangan mental ( developmental skills )
7. Kemahiran mengurus diri ( business skills )
8. Kemahiran berniaga ( business skills )
9. Tahap pandangan yang tepat ( degree of visual acuity )
10. Tahap kefungsi pendengaran ( degree of functional hearing )

Oleh itu dalam kajian ini, tumpuan kepada bermasalah pembelajaran adalah diutamakan. Para sarjana yang terlibat dalam pendidikan khas melihat kanak-kanak yang menghadapi masalah tidak mempunyai kemampuan belajar atau tahap penguasaan bahasa dan matematik yang lemah boleh dibantu dengan menyediakan mereka dengan program-program yang khusus. Seajar dengan matlamat itu, Kementerian Pendidikan Malaysia telah menubuhkan kelas khas bermasalah pembelajaran.



Menurut Johnson dan Morasky ( 1980 ), kanak-kanak yang bermasalah pembelajaran biasanya menunjukkan ketidakseimbangan antara pencapaian yang dijangka dengan pencapaian yang diperolehi dalam satu atau lebih bidang seperti pertuturan, pembacaan atau penulisan bahasa, matematik dan penyesuaian diri.

Menurut Kementerian Pendidikan Malaysia, kanak-kanak bermasalah pembelajaran ialah kanak-kanak yang mempunyai keupayaan mental dan pengubahsuaian tingkah laku yang rendah. Rendah keupayaan mental adalah merujuk kepada kebolehan yang rendah dalam mempelajari atau membuat sesuatu gerakbalas. Manakala, rendah pengubahsuaian tingkah laku adalah merujuk kepada tahap kurang keberkesanan seseorang individu menjalankan kehidupan sehari-hari secara berdikari dan menjalankan kewajipan sosial yang diharapkan oleh masyarakat bersesuaian dengan peringkat umurnya.

Dari sudut intelek, kanak-kanak bermasalah pembelajaran mempunyai darjah kecerdasan dalam lingkungan ujian Stanford-Binat 52 hingga 66. Di samping itu terdapat tahap kelewatan dalam perkembangan kematangan dan fungsi-fungsi intelek yang tertentu yang diperlukan dalam pembelajaran di sekolah. Sebagai contohnya, mereka mempunyai rendah daya ingatan, kebolehan dalam bidang generalisasi, kemahiran bahasa, kebolehan dalam bidang pengamatan dan perkonsepian dan tahap kebolehan berbentuk kreatif.

Kanak-kanak bermasalah pembelajaran mempunyai kesediaan belajar dan keupayaan menerima pelajaran tidak sama dengan kanak-kanak biasa. Mereka hanya dapat mempelajari sesuatu perkara yang diajar kepada kanak-

kanak biasa yang berusia 6 tahun pada peringkat usia mereka 8 tahun atau lebih.

Secara umumnya kanak-kanak yang bermasalah pembelajaran adalah kanak-kanak yang menghadapi kecacatan akal yang ringan ( educable ), bermasalah komunikasi ( bahasa / pertuturan )( communication disorders),bermasalah tingkah laku / gangguan emosi ( behaviour disorders- autism) dan ketidakupayaan dalam pembelajaran tertentu ( specific learning disabilities / difficulties / problems ).

Kanak-kanak ini perlu juga dididik dan diasuh seperti kanak-kanak biasa. Cuma, kurikulum dan sukatan pelajar yang diajar perlu disesuaikan dengan tahap keupayaan mereka. Oleh itu, satu kurikulum telah dibentuk untuk membantu mereka menikmati alam persekolahan seperti kanak-kanak biasa. Kurikulum kanak-kanak bermasalah pembelajaran adalah bertujuan melengkapkan kanak-kanak yang bermasalah pembelajaran dengan kemahiran-kemahiran tertentu bagi membantu mereka mencapai perkembangan dalam aspek intelek, rohani, jasmani, emosi, bakat, akhlak, nilai-nilai estetika dan sosial.

Diggory ( 1979 ) mengatakan kanak-kanak yang menghadapi masalah pembelajaran sebahagian besarnya berada dalam lingkungan umur 8 hingga 11 tahun iaitu sebanyak 67%. Sebanyak 4% kanak-kanak bermasalah pembelajaran berumur 6 tahun, 10% berumur 7 tahun dan 18% berumur di antara 12 hingga 16 tahun. Manakala Freya Owen (dalam Diggory 1979) mengatakan jumlah murid lelaki bermasalah pembelajaran melebihi murid perempuan iaitu 80% lelaki dan 20% perempuan. Dari segi pendidikan ibu bapa pula, didapati 63% ibu bapa

tamat pengajian dari kolej manakala 21% pernah menghadiri pengajian di universiti.

Oleh itu melalui Akta Pengsealiran ( PL 94 - 142 ) yang diperkenalkan pada pertengahan tahun 70 an di Amerika Syarikat mencadangkan program pemulihan dijalankan ke atas kanak-kanak bermasalah pembelajaran. Program yang dicadangkan itu ialah

- i. Kelas pendidikan inklusif
- ii. Mengwujudkan kriteria yang liberal dalam mengenalpasti kanak-kanak bermasalah pembelajaran.

Oleh itu, pihak Kementerian Pendidikan Malaysia melalui Bahagian Sekolah telah menganjurkan Bengkel Kebangsaan Pertama Pendidikan “Inclusive” di Langkawi, Kedah pada 8 Jun - 10 Jun 1994. Matlamat pendidikan inklusif yang digariskan dalam bengkel tersebut ialah

1. Memberi peluang kepada kanak-kanak istimewa untuk belajar di sekolah biasa bersama-sama dengan murid-murid “normal / biasa” bersama menyertai aktiviti-aktiviti yang ada.
2. Memberi peluang untuk mereka menyesuaikan diri dari awal lagi dalam semua aspek kemasyarakatan biasa dapat dialami dan seterusnya mewujudkan suatu golongan yang berupaya, mampu berdikari dan keyakinan.

## 2.2 Pendidikan Inklusif

Mohd Siraj ( 1996 ), inklusif bermaksud tindakan yang diambil untuk memasuki satu pihak kecil ke dalam satu pihak yang lebih besar. Tujuannya ialah untuk membangkitkan perasaan mempunyai dan dipunyai dan seterusnya mencetuskan semangat kekitaan, bekerjasama, bantu membantu dan hidup bermasyarakat tanpa perasaan menyingkir atau mengasingkan pihak yang kecil yang telah dibawa masuk.

Sehubungan dengan hasrat menginklusiikan murid-murid yang berkeperluan khas ke dalam pendidikan normal, Forest ( 1988 ) pernah menyebutkan, “Sekiranya kita benar-benar mahu seseorang itu menjadi sebahagian daripada hidup kita, kita akan lakukan apa sahaja untuk mengalukannya dengan apa cara sekalipun asalkan orang itu selesa mengikut keperluannya”.

Program pendidikan inklusif secara umumnya dapat dilaksanakan di Malaysia pada tahun 1995. Abdul Rahim ( 1994 ) telah menyenaraikan rasional mewujudkan pendidikan inklusif yang dijangka akan dapat memastikan :

- Pengongsian kemudahan serta alat-alat tertentu dengan sepenuhnya.
- Peluang berinteraksi yang lebih positif antara murid-murid berkeperluan khas dengan murid-murid normal.
- Pengagihan sumber yang lebih meluas.
- Pemberian peluang untuk murid-murid berkeperluan khas menyesuaikan diri di dalam masyarakat.

- Penggalakkan kewujudan masyarakat penyayang yang dihasratkan di dalam wawasan 2020.

Menyedari bahawa antara matlamat pendidikan inklusif ialah mewujudkan peluang interaksi yang lebih positif antara murid-murid berkeperluan khas masalah pembelajaran dengan murid-murid normal maka Stainbacks dan Jeanette ( 1994 ) telah menekankan kepada penerimaan, persahabatan, rasa dipunyai dan dihargai. Gliedman dan Roth ( 1980 ) pula menyatakan perkara penting bagi individu yang terlibat dengan pendidikan inklusif ialah mengembangkan identiti sendiri mereka. Tetapi perkara yang paling penting dalam pendidikan inklusif menurut Stainback, Stainback dan East ( 1994 ) ialah murid-murid boleh belajar dan bekerja bersama dalam lingkungan rakan sebaya. Di samping itu, murid-murid tersebut sedar tentang keunikan setiap individu dengan memiliki kebolehan yang berbeza.

Sementara itu Sale dan Carey ( 1995 ) sering berhadapan dengan soalan yang sering diutarakan berkaitan dengan pendidikan inklusif iaitu aspek sosial dan akademik. Aspek sosial yang sering diketengahkan menurut Sale dan Carey ialah aspek penerimaan guru dan hubungan di antara rakan sebaya. Faight, Ballewag dan Crow ( 1983 ) mendapati kanak-kanak pra sekolah sering merasa terasing apabila berada di kelas normal. Manakala dalam kajian lain Wiener ( 1987 ), mendapati murid-murid yang menghadapi masalah pembelajaran mempunyai hubungan sosial yang rendah dengan rakan sebaya.

Oleh itu Solomon ( 1988 ) menekankan kepada pentingnya peranan guru dalam membantu murid-murid masalah pembelajaran memperbaiki hubungan sosial mereka dengan rakan sebaya, sikap, nilai dan tingkah laku mereka. Cartledge dan Milburn ( 1980 ), murid remaja yang menghadapi masalah tingkahlaku ( behavior disorders ) mempunyai ciri-ciri penghargaan sendiri yang rendah, kemahiran interaksi sosial yang lemah, kurang motivasi dan perkembangan kemahiran asas akademik yang lemah. Oleh itu Hetfield ( 1994 ) mendapati antara cara yang berkesan untuk mengurangkan tingkahlaku bermasalah di kalangan murid-murid ialah dengan melibatkan diri mereka dengan projek atau aktiviti yang telah dirancang. Dalam kajiannya, beliau mendapati sebuah pusat di Jamestown, Minnesota telah menerbitkan akhbar dan setiap murid diberi peranan masing-masing. Projek tersebut telah memberikan hasil yang memberangsang. Murid-murid yang terlibat telah berupaya meningkatkan perkembangan diri mereka dalam aspek motivasi diri, kemahiran asas akademik seperti ejaan dan tatabahasa, penghargaan sendiri, interaksi sosial yang positif dan menjadi agen perubahan kepada murid-murid lagi. Di samping itu, mereka tidak lagi dikatakan sebagai golongan yang tercicir ( drop out ), delinkuen dan gagal ( loser ). Sebaliknya mereka telah berupaya menampilkan imej diri yang baru dengan memiliki semangat diri yang tinggi dan mampu bekerjasama dengan rakan-rakan dan pihak-pihak yang berautoriti.

Salisbury, Gallucci, Palombaro, dan Peck ( 1995 ), mengatakan hubungan yang baik antara murid-murid yang kurangupaya dengan rakan sebaya yang

kurangupaya dan bukan kurangupaya telah menunjukkan penerimaan yang baik di kalangan masyarakat sosial di sekolah. sehubungan dengan itu pula Asher, 1983; Bates, 1975; Hartup, 1978; Parker & Asher, 1987; Rubin, 1980, telah menjalankan kajian ke atas murid-murid awal persekolahan tentang hubungan sosial mereka. Kajian yang dijalankan menunjukkan hubungan sosial yang positif telah mempengaruhi kebolehan intelektual, komunikasi, hubungan interpersonal dan perkembangan emosi yang sihat. Oleh itu hubungan sosial yang positif di antara murid-murid dengan guru-guru hasil daripada pendidikan inklusif merupakan agenda yang perlu difikirkan oleh semua pelaksana program pendidikan inklusif.

Menyertai program pendidikan inklusif merupakan pilihan terbaik bagi murid-murid bermasalah pembelajaran. Melalui pendidikan inklusif, murid-murid tersebut akan belajar bersama-sama dengan rakan-rakan yang baru. Peluang bergaul dengan rakan-rakan baru sering gagal dimanfaatkan oleh ramai murid-murid. Mereka seringkali gagal menyesuaikan diri dengan persekitaran yang baru. Di samping itu juga mereka gagal mendapat penerimaan daripada rakan yang baru. faktor gagal menyesuaikan diri dengan persekitaran yang baru dan gagal mendapat penerimaan daripada rakan ( Salisbury, Gallucci, Palombaro & Peck, 1995 ) akan menjejaskan kehidupan sosialnya di sekolah. Menurut Cowen, Pederson, Babigan & Trost ( 1973 ), kanak-kanak yang mempunyai hubungan interpersonal yang lemah akan berhadapan dengan masalah gagal mengendalikan berbagai masalah hidup di kemudian hari. Oleh itu

guru-guru dan ibu bapa wajar mengambil berat tentang perkembangan emosi kanak-kanak yang menyertai program pendidikan inklusif selain daripada perkembangan kognitif mereka. Suasana yang ada di kelas inklusif sememangnya dapat membantu. Haring ( 1991 ), kebolehan kanak-kanak kurangupaya mempelajari aspek-aspek kemahiran dalam hidup dan mengaplikasikannya boleh di dapati dalam kelas inklusif.

Dalam kajian yang dilakukan oleh Aplin ( 1987 dalam Norhayati, 1996 ) yang bertajuk "Social And Emotional Adjustment of Hearing Impaired Children In Ordinary And Special School", beliau telah membuat penyelidikan tentang masalah-masalah pembelajaran dan tingkahlaku di sekolah yang mempunyai murid yang cacat pendengaran yang teruk, masalah penyesuaian sosial dan emosi. Hasil kajian menunjukkan kanak-kanak cacat pendengaran yang belajar di sekolah -sekolah biasa yang cacat pendengaran memperlihatkan tahap penyesuaian yang signifikan berbanding dengan rakan sebaya yang menghadiri sekolah khas. Kesimpulan daripada kajian ini menunjukkan bahawa tahap integrasi murid cacat pendengaran di sekolah biasa adalah lebih baik daripada kanak-kanak cacat pendengaran di kelas khas dari segi sosial, emosi dan akademik.

Selain itu, Hegarty ( 1982 ) menyatakan bahawa kanak-kanak berkeperluan khas akan mendapat faedah dalam perkembangan sosial dan emosi ketika mengambil bahagian dalam program-program integrasi. Mereka akan dapat membina keyakinan diri serta boleh berdikari. Ketika berada di sekolah



biasa, perhubungan di antara kanak-kanak berkeperluan khas dan rakan sebaya berlaku tetapi keadaannya adalah terhad. Sikap terhadap murid-murid yang berkeperluan khas didapati positif. Jaughn, Hogen dan Kauzekanani ( 1992 ) menyatakan, walaupun murid-murid cacat pendengaran kurang diterima oleh murid-murid di kelas biasa, tetapi kajian yang dijalankan menunjukkan murid-murid cacat pendengaran boleh mengekalkan persepsi diri yang tinggi dalam penerimaan untuk bersosial.

### 2.3 Konsep Kendiri

Konsep kendiri merupakan satu konsep yang kompleks dan abstrak. Terdapat ramai sarjana mendefinisikan konsep kendiri mengikut perspektif mereka. Sigelman dan Shaffer ( 1994 ) mendefinisikan konsep kendiri ialah persepsi individu terhadap keunikan ciri dan trait-trait yang ada pada dirinya. Manakala Crawl, Kaminsky dan Podell ( 1996 ) pula mendefinisikan **konsep** kendiri sebagai persepsi individu mengenai siapa mereka dan apa yang disukainya. Muhd. Mansor ( 1986 ) pula berpendapat, konsep kendiri ialah bagaimana seseorang melihat dirinya sendiri. Oleh itu berdasarkan tiga definisi mengenai konsep kendiri yang diberikan, dapat dirumuskan bahawa konsep kendiri ialah tanggapan atau pandangan seseorang terhadap dirinya sendiri dari aspek sikap, nilai, emosi, fizikal dan ciri-ciri lain yang ada pada dirinya.

Matsor ( 1983 ), kajian ke atas 90 orang cacat yang merangkumi orang-orang buta, pekak, dan cacat anggota dengan menggunakan Skala Konsep kendiri

Tennessee ( Tennessee Self - Concept Scale ) untuk menentukan konsep diri orang-orang cacat tersebut. Hasil kajian ini mendapati orang-orang cacat sama ada remaja lelaki atau perempuan mempunyai konsep diri yang positif bagi kelima-lima dimensi yang diukur. Di samping itu, terdapat perbezaan yang signifikan antara subjek lelaki dan perempuan dalam diri fizikal, diri peribadi, diri sosial, diri moral-etika dan diri keluarga. Selain itu, dari segi diri sosial dan diri fizikal, terdapat perbezaan iaitu subjek lelaki lebih positif jika dibandingkan dengan subjek perempuan.

Stoner dan Kaiser ( 1978 dalam Malarvizhi, 1989 ) telah melakukan kajian ke atas 62 murid junior sekolah tinggi ( 29 lelaki dan 33 perempuan ) dengan menggunakan 'Tennessee Self-Concept Scale'. Dalam kajian ini, murid lelaki mencapai skor yang lebih tinggi daripada perempuan pada 3 daripada 10 subskala iaitu bagi diri peribadi, diri sosial dan diri kritikan. Subskala lain iaitu diri fizikal, diri moral-etika, diri keluarga, identiti, kepuasan diri, tingkahlaku dan keyakinan, kesemuanya tidak menunjukkan sebarang perbezaan dari segi jantina. Begitu juga kajian yang dijalankan oleh Carlson ( 1965 ) memberi hasil yang sama. seramai 49 murid-murid dari gred 6 dan sekolah tinggi telah menjawab soal selidik yang membincangkan tentang diri dan diri ideal. Keputusannya membuktikan bahawa konsep diri adalah bebas dari pengaruh jantina. Namun demikian, murid-murid perempuan mendapati menunjukkan peningkatan dalam orientasi sosial iaitu mereka lebih mengambil

berat tentang penilaian dari orang lain manakala murid lelaki mempunyai peningkatan dalam orientasi personel.

Kashari ( 1986 dalam Lean, 1993 ) telah menjalankan kajian untuk melihat penghargaan sendiri di kalangan kanak-kanak dan remaja yang cacat. Kajian tersebut telah dijalankan ke atas 100 orang kanak-kanak cacat fizikal yang diandaikan mengalami masalah penyesuaian diri dan merasa kekurangan pada dirinya. Beliau mendapati bahawa kanak-kanak yang cacat akan cenderung untuk menyimpulkan bahawa orang lain menganggap diri mereka sebagai janggal, asing, abnormal dan tidak sama dengan insan biasa. Kanak-kanak ini seterusnya merasa mereka dihindari, ini membuatkan mereka merasa rendah diri dan mempunyai penghargaan sendiri atau sendiri yang rendah.

Menurut Stern ( 1985 ), konsep sendiri ialah persepsi mengenai diri sendiri. Tambah beliau lagi, konsep sendiri berkembang apabila individu itu mulai sedar tentang dirinya. Pengalaman awal bersama-sama ibu bapa, ahli-ahli keluarga dan penjaga sewaktu kecil menjadi asas kepada pembentukan sikap. Apabila sesuatu sikap telah terbentuk maka ia akan menjadi sebahagian daripada personaliti individu itu. Individu tersebut pula akan mula membentuk persepsi mengenai diri sendiri. Jika persepsi itu positif maka akan terbentuklah konsep sendiri yang positif. Menurut Markus dan Nurius ( 1986 ), konsep sendiri boleh berubah apabila berhadapan dengan pengalaman baru yang diterima. Oleh itu, jika sesuatu sikap yang negatif telah terbentuk dalam diri seseorang maka guru, ibu bapa atau orang yang berdekatan harus memainkan peranan agar sikap

tersebut berubah kepada positif. Jika seseorang kanak-kanak beranggapan dirinya menghadapi masalah pembelajaran, maka tingkahlakunya menunjukkan dia tidak boleh belajar ( Chapman, 1988 ). Konsep sendiri yang positif sememangnya perlu dipunyai oleh semua orang. Rosenholte dan Simpson ( 1984 ) berpendapat, maklum balas positif yang diterima oleh kanak-kanak atau remaja hasil daripada usaha mereka akan menyumbang kepada kesungguhan mereka untuk mengatasi sebarang halangan pada masa akan datang. Oleh itu Crowl, Kaminsky dan Podell ( 1996 ) telah menggariskan beberapa cara atau langkah yang perlu diambil oleh guru-guru untuk membentuk konsep sendiri yang positif di kalangan murid mereka.

1. Guru boleh membantu mengembangkan konsep sendiri positif dengan menggalakkan tingkahlaku yang sesuai dengan rakan sebaya dan menekankan keunikan kualiti sesebuah keluarga.
2. Guru harus sedar bahawa murid-murid di peringkat sekolah menengah sering menbandingkan kebolehan diri mereka dengan rakan sebaya.
3. Guru-guru harus menyediakan tugas yang berbentuk kerja kumpulan untuk menyedarkan mereka bahawa setiap perbezaan di antara mereka adalah sesuatu yang baik.
4. Zaman remaja merupakan jangkamasa yang kritikal dalam perkembangan diri individu. Remaja selalu ingin mencari siapa diri mereka atau mencari identiti diri ( Erik Erikson, 1968 ). Oleh itu guru

harus memandu mereka ke arah pembentukan identiti yang sesuai dengan norma masyarakat setempat.

5. Guru berperanan membantu murid-murid menyelesaikan tugas-tugas yang telah diamanahkan kepada mereka. Oleh itu, bantuan tersebut akan menolong murid-murid menyelesaikan tugas atau masalah yang dihadapi dengan jayanya. Murid-murid yang berjaya menyelesaikan sesuatu masalah yang dihadapi akan mempunyai keyakinan diri dan konsep sendiri yang positif. Maka, guru harus melatih berfikir secara kritikal, pemikiran yang abstrak dan berfikir terbuka.

## **2.4 Pendidikan Inklusif dan Konsep Kendiri**

Kajian mengenai konsep sendiri murid-murid masalah pembelajaran dalam kelas inklusif tidak banyak dijalankan oleh sarjana-sarjana luar dan dalam negara. Parsons dan Beauchamp ( 1995 ), sama ada disedari atau tidak guru mempunyai pengaruh ke atas konsep sendiri murid-murid. Guru-guru yang mampu menunjukkan prestasi yang efektif akan dapat membantu murid-murid menyedari bakat-bakat semula jadi yang ada pada diri mereka. Salah satu cara meningkatkan konsep sendiri murid-murid dalam kelas inklusif ialah dengan melihat semula keunikan bakat dan kekuatan yang ada pada mereka. sebagai guru yang bijak mencungkilkan bakat dan kekuatan murid, guru boleh menggalakkan murid menggunakan kemahiran mengurus diri dengan lebih

berdikari, belajar secara 'peer tutoring', belajar secara berkumpulan dan tidak menggunakan kelas untuk pengajaran dan pembelajaran dengan sepenuhnya.

Menurut Parsons dan Beauchamp, kelas inklusif perlu dirujuk sebagai tempat untuk mendapat pendidikan asas dengan melibatkan aspek keadilan, penerimaan, kuasa, 'interdependency', penyesuaian dan pengembangan. Setiap murid tidak kira dari kelas sosial mana perlu menerima pengalaman dan peluang belajar yang sama. Di samping itu, guru harus membantu murid-murid memperkembangkan sikap positif walaupun berlainan kumpulan etnik. Murid-murid dari kumpulan etnik yang rendah perlu diajar kemahiran membuat keputusan dan tindakan sosial. Aspek 'interdependency' merujuk kepada setiap murid-murid perlu disedarkan dengan perbezaan budaya di antara mereka dengan orang lain. Mereka harus melihat budaya kehidupan orang lain dari perspektif yang berbeza. Mereka juga perlu diajar menyesuaikan diri mereka dalam persekitaran yang berbeza dengan persekitaran yang sedia ada dalam kehidupan mereka. akhirnya guru-guru perlu mengembangkan potensi diri murid-murid dengan melatih mereka melihat mengetahui, berfikir dan mengajak mereka membezakan pengalaman seharian mereka dengan aspek kehidupan mereka yang sebenar.

Jika kesemua ini dapat dilakukan dengan baik dan berkesan , konsep sendiri murid-murid dalam kelas inklusif akan menjadi positif kerana mereka telah diajar, dilatih dengan sewajarnya dengan kasih sayang.

Cutbirth dan Bengue ( 1997 ), telah menjalankan kajian ke atas 40 orang murid dari pendidikan khas dan pendidikan biasa yang berusia di antara 12 hingga 19 tahun. Subjek kajian juga melibatkan 59 orang pendidik dari kawasan bandar dan luar bandar. Pendidik yang dipilih terdiri daripada guru-guru pra perkhidmatan, pentadbir dan guru yang berpengalaman dengan 41 peratus daripada mereka terlibat secara langsung dengan kelas pendidikan khas. Dapatan kajian menunjukkan majoriti murid ( 82% ) mempunyai persepsi yang negatif terhadap ahli-ahli dalam kelas inklusif. Persepsi negatif itu merangkumi aspek kurikulum, hubungan rakan sebaya, hubungan dengan guru, kaedah pengajaran, kaedah pembelajaran dan konsep sendiri. Sikap yang ditunjukkan oleh golongan yang mendapat pendidikan khas dan biasa mengenai kelas inklusif lebih banyak negatif daripada positif. Secara umumnya kajian ini telah mengenalpasti bahawa kedua-dua pihak iaitu murid dan guru telah mempunyai tanggapan yang negatif terhadap kelas inklusif.

Dalam kajian yang dijalankan itu didapati para murid dari pendidikan khas tidak puas hati dalam perkara-perkara berikut : kerja-kerja sekolah tidak menarik minat atau penting untuk masa depan, murid-murid lain tidak mahu mendengar idea yang diberikan, guru-guru mempunyai peraturan yang berbeza, arahan yang diberikan sukar untuk diikuti dan difahami dan mereka tidak mampu menguasai pembelajaran dengan baik seperti murid lain.

Secara tidak langsung , kajian ini menunjukkan bahawa guru-guru gagal memainkan peranan mereka dalam kelas inklusif. Akibat daripada kegagalan itu

konsep sendiri para murid yang terlibat menjadi negatif. Akhirnya murid tersebut merasakan diri mereka lemah, tidak cekap dan tidak mampu menguasai pembelajaran dengan baik.

Kajian yang dijalankan oleh Nitcavic dan Aitken ( 1998 ) ke atas murid-murid yang cacat , bertujuan untuk melihat persepsi murid-murid kelas inklusif terhadap hubungan interpersonal mereka. Seramai 500 murid-murid gred 6 hingga 8 terlibat dalam kajian ini. Di akhir kajian hanya terdapat 340 murid-murid yang berjaya mengikuti kajian ini sehingga tamat. Pengkaji menggunakan 'Q Methodology' untuk melihat 'communication self-concept' murid-murid. Analisis mendapat terdapat lima jenis murid iaitu : a) cekap dan bekebolehan , b) ego, c) menyendiri, d) pendiam, e) suka bergurau. Dapatan kajian menunjukkan 'Q Methodology' merupakan kaedah yang terbaik untuk menilai hubungan interpersonal di antara remaja. Secara majoriti murid-murid kelas khas dapat berfungsi dengan baik dalam kelas biasa. Tetapi masalah utama yang dihadapi iaitu keengganan murid-murid yang pendiam dan suka menyendiri melibatkan diri dalam hubungan interpersonal . Golongan ini yang menghadapi masalah dalam kelas inklusif .

Dapatan kajian ini menunjukkan bahawa murid-murid yang mempunyai konsep sendiri yang rendah akan mengambil tindakan berdiam diri semasa berada di dalam kelas atau suka menyendiri . Sikap ini menjurus ke arah sikap yang negatif. Manakala murid-murid yang mempunyai konsep sendiri yang positif akan sentiasa bergaul dengan rakan sebaya yang lain dan suka melibatkan



diri dengan aktiviti kelas walaupun murid-murid tersebut disediakan dengan suasana pembelajaran yang sama tetapi rasa rendah diri, kurang berkeyakinan , rasa kurang daripada orang lain telah menyebabkan murid-murid tersebut kurang berjaya. Mark ( 1986 ) mendapati dalam kelas inklusif murid-murid berkeperluan khas mempunyai pengalaman yang sama dengan murid-murid lain dalam aspek pembelajaran dan kemahiran bermasyarakat. Tetapi permasalahan yang timbul kesan daripada kelas inklusif ialah rasa kurang penghargaan sendiri yang diberikan kepada mereka. Ini adalah kerana rakan sebaya di dalam kelas sentiasa melihat murid-murid cacat tersebut sebagai berbeza dengan mereka. Perbezaan tersebut dilihat aspek perkembangan diri, rupa, saiz, koordinasi, pertuturan dan aspek-aspek lain. Pandangan yang berbeza ini yang menyebabkan murid-murid cacat merasakan diri mereka tidak diterima dan dihargai oleh rakan sebaya.

Manakala kajian yang dijalankan oleh Guterman ( 1995 ), telah mengkaji persepsi murid mengenai murid bermasalah pembelajaran di kalangan murid-murid berkeperluan khas. Tiga topik yang diberi penekanan dalam kajian ini ialah aspek penerimaan rakan sebaya, persepsi terhadap diri dan keberkesanan program masalah pembelajaran. Dapatan kajian menunjukkan murid-murid berkeperluan khas sentiasa berfikir bahawa mereka sentiasa tidak berkemampuan berbanding dengan murid-murid normal. Mereka berfikir bahawa :

- a) kelas khas adalah untuk murid-murid yang lemah dalam akademik dan b)
- murid yang diidentitikan sebagai bermasalah pembelajaran adalah tidak 'smart' .

Oleh itu murid-murid berkeperluan khas sentiasa bimbang akan kehilangan kawan. Ciri-ciri itu secara tidak langsung akan menjauhkan hubungan mereka dengan rakan rakan sebaya yang lain. Oleh itu, pihak sekolah harus peka dengan keperluan-keperluan murid berkeperluan khas dalam memastikan hasrat dan matlamat penubuhan kelas inklusif tercapai dengan jayanya. Menubuhkan kelas inklusif bukanlah sesuatu yang sukar tetapi pengisian pengwujudan kelas inklusif perlu diberi perhatian yang utama.